

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра теории и методики обучения естествознанию, математике
и информатике в период детства

**Моделирование как средство формирования временных представлений
у детей дошкольного возраста**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Л.В. Воронина

Исполнитель:
Михеева Виктория Сергеевна,
Обучающийся БУ – 57zT группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Артемьева Валентина Валентиновна,
канд. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1 Понятие «временные представления» и особенности восприятия моделирования у детей дошкольного возраста	7
1.2 Анализ программ ДООУ по теме исследования.....	23
1.3 Возможности формирования временных представлений у детей дошкольного возраста средствами моделирования.....	29
ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	34
2.1 Изучение начального уровня сформированности временных представлений у детей дошкольного возраста.....	34
2.2 Комплекс мероприятий по формированию временных представлений дошкольников с помощью метода моделирования.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность разрабатываемой темы состоит в том, что в настоящее время использование моделей помогает формировать временные представления детей, в результате использования моделей происходит лучшее понимание материала.

С проблемой времени человек сталкивается ежедневно, ежеминутно. Вся жизнь человека тесно связана с временем, с умением измерять, распределять и ценить время. Время является регулятором всей деятельности человека. Ни одна деятельность не проходит без восприятия времени.

Восприятие времени — это отблеск работы и последовательности явлений и событий. Наше восприятие времени несовершенно: нам может показаться на первый взгляд, что время течет тогда притче, тогда медлительнее в зависимости от того, чем переполнен тот или же ной просвет времени. [1, с. 302].

Ребятам уже в дошкольном возрасте жизненно нужно обучиться самим ориентироваться во времени: характеризовать, мерить время (правильно обозначая в речи), ощущать его продолжительность (чтобы регулировать и рассчитывать работа во времени), поменять темп и ритм собственных деяний в зависимости от присутствия времени. Умение регулировать и намечать работа во времени позволяет создать базу для становления таковых достоинств персоны, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, важных ребенку при обучении в школе и в ежедневной жизни.

Совместно с тем специфические особенности времени как беспристрастной действительности затрудняют его восприятие детками. Время постоянно в перемещении, течение времени практически постоянно совершается в некоем направлении — от прошедшего к грядущему, оно необратимо, его невозможно задержать, возвращать и «показать». В

следствии этого в том числе и старшие дошкольники порой колеблются в существовании времени и просят: «Если время есть, покажи мне его».

Потому в педагогической практике возникает вопрос как ребенку продемонстрировать время. Время принимается ребенком опосредованно, через конкретизацию временных единиц и взаимоотношений в многократно циклических явлениях жизни и работы. Большей точностью выделяются представления ребят о таковых интервалах времени, опыт различения, которых складывается на базе индивидуального навыка. Потому деток надобно знакомить с таковыми промежутками времени, коими можно мерить и характеризовать продолжительность, очередность, ритмичность их действий, разнообразных видов деятельности.

В дошкольном возрасте ребята еще не соотносят кратковременные чувства с справедливым течением времени, но следует систематически процесс скопления познаний о предметах и явлениях находящегося вокруг мира, организованных во времени (сезоны года, освоение этих понятий, как «сегодня», «завтра», «вчера», «сначала», «потом» и т.п.). Данному содействует становление речи, мышления, понимание собственной своей жизни.

В ходе разнородных видов работы на детей повлияет очень трудный ряд раздражителей, в котором кратковременные дела считаются только слабеньким и попутным компонентом. По учению И. П. Павлова, бессильный раздражитель хоть и принимает участие в образовании временных взаимосвязей в сокрытом облике, хотя, взятый отдельно, не вызывает дальнейшей реакции. Вследствие этого время, чередование его явных отрезков нужно будет устроить предметом особого внимания ребят, для чего же нужно организовать надлежащую работу, нацеленную на измерение времени посредством устройств, демонстрирующих какие-нибудь промежутки времени и их связь. Такая деятельность создает наиболее благоприятные условия для формирования четких представлений о времени. Вышесказанное выделяет актуальность в предстоящем исследовании и

необходимость его как практически значимого элемента в методиках обучения дошкольников.

Целью данной работы является изучение методических основ обучения моделированию детей дошкольного возраста в процессе формирования временных представлений.

Объект исследования: образовательный процесс в ДОУ.

Предмет исследования: моделирование как средство формирования временных представлений у детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- изучить понятие «моделирование» в психолого-педагогической литературе;
- исследовать особенности метода моделирования при формировании временных представлений у детей дошкольного возраста;
- выявить начальный уровень сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста;
- проверить в опытно-поисковой работе эффективность условий формирования временных представлений с помощью метода моделирования у детей старшего дошкольного возраста.

Только поэтапное, последовательное введение моделей поможет достичь желаемого результата.

Эффективно вводить первоначально простые модели (части суток, времена года, дни недели и т. д.) затем и более сложные схематические, графические.

Метод моделирования – практический метод, который соприкасается с игровой деятельностью, экспериментированием и другими средствами.

Метод моделирования помогает также развивать интеллектуальные способности дошкольников.

Теоретико-методологическая основа исследования: концепции математического развития детей (А.В. Белошистая, А.М. Леушина, З.А. Михайлова, А.А. Столяр и др.); теоретические аспекты исследований

процесса развития представлений о времени у детей дошкольного возраста (Е.В. Звонова, А.М. Леушина, Т.Д. Рихтерман, Е.И. Щербакова и др.); теоретические аспекты изучения дидактической игры как вида детской деятельности и педагогического средства (Ф.Н. Блехер, А.К. Бондаренко, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, А.П. Усова и др.).

Практическая значимость исследования: полученные результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности воспитателей старших групп дошкольных образовательных учреждений.

База исследования: опытно-поисковая работа проходила на базе МКДОУ д/с №11 г.Тавда

Структура работы: введение, 2 главы, заключение, список литературы, приложения. Содержание работы иллюстрируют 5 таблиц и 6 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «временные представления» и особенности восприятия моделирования у детей дошкольного возраста

Среди методов научного познания в настоящее время всё более широкое распространение приобретает метод моделирования. Необходимость включения данного метода в содержание обучения вызвана и обусловлена обстоятельствами развития современной школы.

Сегодня моделирование используется в любой науке. Он обладает огромной эвристической силой, которая определяется тем, что с его помощью удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, то есть сделать любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения [17,с.43].

Как нам сообщает Л. М. Фридман, неувязка прогнозирования в обучении имеет 2 нюанса: во-1-х, прогнозирование работает тем содержанием, которое наверное усвоено учениками в следствии изучения, тем способом зания, коим они обязаны завладеть; во-2-х, прогнозирование считается тем учебным действием и средством, в отсутствии которого нереально настоящее изучение.

Итак, начнем с самого понятия «модель», которое употребляется в почти всех (а может быть, и во всех) областях науки. Модель – данное принужденно сделанный объект повторяющий вид схемы, физических систем, знаковых форм либо формул, который, будучи аналогичен исследуемому объекту (либо действию), показывает и воссоздаёт в наиболее ординарном и огрубленном облике текстуру, характеристики, связи и дела меж деталями данного объекта.

При всем данном, традиционно, точное исследование имитируемого объекта соединено с какими-либо задачами, к примеру, экономического или технического характера. Принято условно подразделять модели на 3 вида: физические (имеющие природу, совпадающую с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа различается от макета, хотя быть может математическое описание поведения оригинала); логико-семиотические (конструируются из отличительных знаков, символов и структурных схем). Между нареченными видами моделей нет строгих границ. Педагогические модели как правило входят во вторую и третью группу перечисленных видов.

Отдача прогнозирования находится в зависимости от первоначальных доктрин и гипотез, предписывающих на границы разрешенных при прогнозировании упрощений. Как допустить делу адекватности модели? Данному нюансу все изыскатели, использующие агрегат прогнозирования, присваивают особенное значение. И на данный счет есть принципиальное методологическое положение.

Для описания производительности прогнозирования в педагогику введено особое понятие – педагогическая валидность, которое недалеко к правдивости, адекватности, хотя не тождественно им. Педагогическую валидность доказывают комплексно: концептуально, критериально и количественно, так как моделируются, обычно, многофакторные действия. Споры около способности прогнозирования трудных явлений общественной сферы делятся и на данный момент, и они, наверняка, не закончатся ни разу. И соединено данное с базовой неувязкой полноты любой сконструированной модели. Практически никакая модель, в том числе и чрезвычайно непростая, не имеет возможности уяснить полного представления о изучаемом объекте и наверняка предвещать его становление либо обрисовать траекторию перемещения в некоем своем месте. Вот и приходится научным работником при проектировании моделей балансировать на границе их полноты и валидности. Определенную перспективу видят в построении комплекса

моделей, описывающих разные факторы развития образовательной системы. Снова подчеркнем, собственно подразумевается конкретно ансамбль, но не случайный набор моделей, который даст почву эклектичности, произвольности и хаотичности описания. В проектировании целостного ансамбля моделей и имеет место быть мастерство изыскателя. К примеру, семиотическая обучающая модель включает систему заданий, допускающих работу с словом как семиотической системой, направленно обеспечивающей переработку знаковой информации. Имитационные обучающие модели подразумевают выход обучающегося за рамки фактически слов методом соотнесения информации из их с обстановками грядущей профессиональной работы. Социальные обучающие модели задают дополнительную динамику в коллективных формах работы участников образовательного процесса.

В педагогике моделируют как содержание образования, но и учебную работу. В узкопредметном утилитарном смысле возводят научные модели как агрегат для обучения определенных учебных дисциплин. Надобность владения методологией прогнозирования связана как с совокупным способом научного знания, но и с психолого-педагогическими суждениями. Как скоро обучающиеся возводят разные модели изучаемых явлений, прогнозирование выступает и в роли учебного средства, и метода обобщения учебного материала, а так же представления его в свернутом виде. Кроме того, достаточно широко применяется моделирование учебного материала для его логического упорядочения, построения семантических схем, представления учебной информации в наглядной форме и в расчете на образные ассоциации с помощью мнемонических правил. Выделяют модель преподавания, которая ориентируется как педагогическая техника, система способов и организационных форм изучения, компонентах дидактическую базу модели. Присутствует понятие, похожее с предшествующим, – данная обучающая модель, которая имеет собственные типы. К примеру, семиотическая обучающая модель включает систему заданий, допускающих работу с словом как семиотической системой, направленно обеспечивающей переработку

знаковой информации. Имитационные обучающие модели предполагают выход обучающегося за рамки собственно текстов путем соотнесения информации из них с ситуациями будущей профессиональной деятельности. Социальные обучающие модели задают дополнительную динамику в коллективных формах работы участников образовательного процесса.

Рассмотрим, как в разных источниках определяется термин «моделирование». В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова оно определяется так:

«моделирование в обучении как психологическая проблема имеет два аспекта:

1) как содержание, которое должно быть усвоено учащимися в процессе обучения, как способ познания, которым они должны овладеть;

2) как одно из основных учебных действий, которое является составным элементом учебной деятельности. Первый аспект означает психологическое обоснование необходимости включения в содержание образования понятий модели и моделирования. Эта необходимость обусловлена задачей формирования у учащихся научно – теоретического типа мышления, означающего мышление о действительности посредством особых специфических объектов, когда конструирование и изучение моделей реальных объектов является основным методом научного познания.

В философском словаре под редакцией Л.Ф. Ильичева, П.Н.Федосеева и др. даётся такое определение понятия: «моделирование – метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых для определения либо улучшения их характеристик рационализации способов их построения, управления ими. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое моделирование» [18,с.98].

Вторым основным понятием является термин «модель».

Слово «модель» (от лат. *modulus* – мера, образец) имеет несколько смысловых оттенков и используется во многих областях науки, техники, производства, обучения. В широком смысле – это условный образец

(изображение, схема, описание и т. п.) какого-либо объекта (или системы объектов) процесса или явления [20,с.76].

В словаре по педагогике термин «модель» трактуется следующим образом: « это искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т.п. который, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и помогает получить информацию об интересующем предмете».

В словаре русского языка модель определяется как «вспомогательный объект (или система) заменяющий изучаемый объект, представленный в наиболее общем виде»[14,с.54].

Главная особенность модели – она содержит в себе существенные черты оригинала, или отражает необходимые для данного конкретного случая его признаки.

В данной работе модель рассматривается как средство усвоения знаний.

В отличие от работы с готовой моделью, моделирование предполагает совместные действия учителя и учащихся по построению и изучению модели исследуемого природного объекта или явления [6,с.98].

Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта.

Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониным , Л.А. Венгером , Н.А.Ветлугиной , Н.Н. Поддьяковым , заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

В основе способа моделирования лежит принцип замещения: настоящий предмет малыш заменяет иным предметом, его изображением, некоторым относительным символом. Сначала способность к замещению складывается у ребят в игре (камешек становится конфеткой, песок – кашкой для куколки, а он лично — отцом либо матерью, шофером, полицейским). Опыт замещения скапливается помимо прочего при освоении речи, в изобразительной деятельности.

В школьной педагогике разработаны модели для обучения детей звуковому анализу слов (Л.Е. Журова), конструированию (Л.А. Парамонова), для формирования природоведческих знаний (Н.И. Ветрова, Е.Ф.

Терентьева), представлений о труде взрослых (В.И. Логинова, Н.М. Крылова) и др. При этом учитывается основное назначение моделей – облегчить ребенку познание, открыть доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам, качествам вещей, их связям. Эти скрытые свойства и связи весьма существенны для познаваемого объекта. В результате знания ребенка поднимаются на более высокий уровень обобщения, приближаются к понятиям.

В школьном обучении используются различные виды моделей. Сначала предметные, в каких воспроизводятся плодотворные специфики, соотношения, связь долей каких-то объектов. Младшим школьникам доступны предметно-схематические модели, в каких значительные показатели и взаимосвязи выражены при помощи предметов-заместителей, графических символов. При анализе содержания литературного творения целенаправленно приступать к предложенной О.М. Дьяченко методологии преподавания малышей прогнозированию басни. Содержание басни разделяют на логически законченные доли, к любой из которых на полоске бумаги малыши схематично обрисовывают картину (пиктограмма). В следствии выходит апперцептивная схема – абсолютное представление о содержании творения. Делая упор на нее, школьники эффективнее

пересказывают сказку либо повествование, демонстрируют ее на фланелеграфе и т.д.

Необходимо учитывать, что использование моделей возможно при условии сформированности у школьников умений анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться от несущественных признаков при познании предмета. Освоение модели связано с интенсивными познавательными исследовательскими поступками, с возможностью к замещению предметов средством относительных символов, знаков.

Моделирование – это метод познания интересующих нас объектов через модели. Моделирование – данное исследование объекта, при котором исследуется не сам объект, а запасная искусственного происхождения либо природная система, окружающая в некоем беспристрастном согласовании с данным объектом, способная заменять его в особом отношении и дающая информацию о самом имитируемом объекте. Между изыскателем и объектом познания стоит модель. Малыш работает с моделями вначале под начальством и при помощи учителя, а потом возводит модели без помощи других. Было найдено, собственно значительные симптомы и взаимосвязи, отмеченные в модели, становятся приятными для учеников в тех случаях, как скоро данные симптомы, взаимосвязи были уделены самими детками в их личном деянии, то есть как скоро они лично приняли участие в творении модели. Настоящее назначение модели – быть объектом воздействия, при помощи которого получают новую информацию об оригинале. Модель исполняет эвристическую функцию выделения всех совокупных черт изучаемых объектов. Когда наглядность позволяет предположить лишь наружные стороны объекта, то прогнозирование работает средством целостного отблеска отдельного и единого, эмоционального и закономерного, наружного и внутреннего. Изучение прогнозированию студентов приводит к увеличению производительности преподавания и общеразвивающему результату.

Изучив педагогическую и методическую литературу и проанализировав практический опыт педагогов следует отметить, что эффективность динамического моделирования зависит от динамического опыта ребенка в дошкольный период своей конструктивно-познавательной деятельности.

Для построения систематической конструктивно – моделирующей деятельности ребенка на математических занятиях необходимо использовать такое математическое содержание, которое позволяет при работе с ним обеспечить полноценную опору сенсорики ребенка на вещественную или графическую модель, это содержание будет играть роль средства математического развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Отсутствие реально работающих технологий математического развития ребенка дошкольного возраста делает разработку таких программ малопродуктивной, поскольку ее реализация в таком случае в основном зависит от индивидуальных возможностей педагога, а не от самой программы с потерей времени, а также – потерей интереса детей к математике.

Включение в учебный процесс систематической работы ребенка с адекватными моделями изучаемых понятий, а также построение системы моделирующих действий ребенка, связанных не только с изучением предлагаемой ему модели, но и позволяющих ребенку самому построить модель этого понятия, и через процесс ее построения осознать основные свойства и отношения изучаемых математических объектов, позволяет учитывать не только специфику математики – науки, изучающей количественные и пространственные характеристики реальных объектов и процессов, но и осуществлять обучение ребенка общим способам деятельности с математическими моделями реальной действительности и способам построения этих моделей.

Доказано, что в качестве общей методологии математического развития ребенка дошкольного возраста может быть рассмотрено

моделирование. Являясь специфической опосредованной формой мышления, моделирование, будучи сформировано в специальном обучении, выступает впоследствии как универсальная, общая интеллектуальная способность ребенка, а для дошкольника – и как основное средство продуктивной интеллектуальной деятельности. В математике внедрение данной методологии настоятельно просит возведения сенсорно улавливаемых ребенком адекватных моделей изучаемых понятий, и еще возведения системы имитирующих поступков малыша, связанных не совсем только с исследованием предлагаемой ему модели, ведь и позволяющих ребенку лично выстроить модель данного понятия, и через процесс ее возведения осознать главные качества и дела изучаемых математических объектов. При этом подходе к формированию изначальных математических представлений предусматривается не столько особенность математики – науки, изучающей количественные и пространственные данные настоящих объектов и действий, но и случается изучение совокупным приемам деятельности с математическими моделями настоящей реальности и способам возведения данных моделей.

Являясь совокупным способом исследования реальности, моделирование разрешает отлично сформировывать эти приемы умственной работы как классификация, сопоставление, тест и синтез, обобщение, абстрагирование, индуктивные и дедуктивные методы размышлений, собственно к тому же провоцирует на фоне активное становление словесно – закономерного мышления. Следовательно, возможно считать, собственно этот расклад станет гарантировать составление и становление математического мышления малыша.

Этот методический расклад к обучению математике на дошкольном шаге считается преобладающим и способствующим математическому развитию малыша на дошкольном и исходном школьном шагах преподавания, так как нацелен на действенное достижение этих же целей, собственно и процесс преподавания математике в школе. Сформулированные

принципы позволяют разработать содержательную базу процесса математического развития ребенка, обеспечивающую преемственные связи дошкольной и школьной ступеней в системе развивающего образования в едином контексте математического развития ребенка.

Методологическим объяснением концепции моделирования считается выбор в виде ведущего способа преподавания ребятам математическому содержанию прогнозирования, с предпочтительным внедрением на любом возрастном шаге того вида моделирования, который наиболее всего подходит возрастным отличительным чертам становления мышления и прочих познавательных действий. В возрасте 3-5 лет – это конструирование (вещественное моделирование), в возрасте 6-7 лет – это сочетание конструирования с графическим моделированием с постепенным перенесением акцента на второе.

Такой расклад к выбору основного способа преподавания гарантирует действенное становление способов умственной деятельности у малыша (анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и др.), становление практико-ориентированной проницательности в использовании математических познаний, самостоятельности в учебно-познавательной деятельности и таковых свойств математического мышления как эластичность, критичность, активность, целенаправленность и др.

Узкая связь меж плодотворным и пространственным мышлением позволяет аргументировано выразить предположение про то, что в дошкольном возрасте становление конструктивного мышления есть метод и средство стимуляции и становления пространственного мышления, которое, так же, считается обязательной составляющей математического стиля мышления. Под конструированием понимается вещественное моделирование всевозможных объектов, понятий и взаимоотношений. Под обучением конструированию подразумевается составление совокупных плодотворных умений и становление на данной базе плодотворного стиля мышления. Задача преподавания конструированию – обучить изначально способам

моделирования на самом незатейливом наглядно-действенном уровне, т. е. уровне, подходящем наглядно-действенному мышлению деток 3-5 лет и образному мышлению ребят 6-7 лет.

При этом раскладе к процессу формирования пространственного мышления дошкольника возникает вероятность сформировывать базу начальных образов понятий (образов памяти) и образов методов действий (образов операций) через легкодоступную ребенку работа конструирования с вещественными моделями. Процесс интериоризации данной работы, как повторяющий вид отдельных операций, но и единых методов деяний станет содействовать скоплению запаса образов, стимулирующих развитие пространственного мышления ребенка.

Осматривая конструирование как приватный, своеобразный вид такового совместного метода работы с математическими понятиями и отношениями, как моделирование, ожидается выстроить составление плодотворных умений у малыша в ходе моделирования изучаемых математических понятий и взаимоотношений. Если взглянуть под другим углом, вероятность олицетворения изучаемого понятия либо дела в вещественной модели (макете, системы) позволяет сформировать у малыша адекватное представление о абстрактном объекте на наглядно-действенном уровне и наглядно-образном уровне, собственно считается более подходящим его способностям и потребностям. При реализации плодотворного расклада к математическому развитию дошкольников нужно привести плодотворную работа малыша в соотношение с притязаниями к построению учебных моделей понятий и шагами формирования умственных поступков.

Наиболее удобным математическим содержанием для реализации данной задачи является материал геометрического характера. Этот материал позволяет построение двухэтапного использования конструктивной деятельности ребенка с геометрическими образами (вещественного и графического).

Последовательность этапов развития моделирования у детей определяется соотношением модели и реальности на разных ступенях освоения знаний. Возможны два подхода:

1. развитие представлений начинается с выполнения упражнений со схемами, моделями, так как они опосредуют мыслительную деятельность и выступают основой действий, а затем переходят к познанию собственно объекта (предмета, явления и т. п.). Модели, являясь средством познания, указывают существенные свойства, направляют действия детей (В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин);

2. первоначальное осуществление детьми действий с предметами и далее их выполнение с ЗСС (Дж. Брунер, п. я. Гальперин и др.); обязательное сравнение объектов и их моделей [12, с. 20].

Для успешного использования моделей в данном возрасте необходима организация игр и упражнений, способствующих повышению понимания детьми семиотической функции и развитию умений моделирования:

1) игры и упражнения, способствующие развитию замещения и декодирования символов: «Придумай, как с этим можно поиграть?», «Подбери знак-символ к предмету, явлению» (зоопарк, театр кукол, булочная, солнечная погода, сильный снег, многоугольники, утро – день – вечер – ночь и т. п.); «Составим рассказ по волшебным картинкам» (декодирование изображений некоторых эпизодов рассказа, сказки); «Рисунок для другого» (разработки Е. В. Филипповой, Е. А. Бугрименко (1975); ребенку предлагается нарисовать символы-подсказки для запоминания слов для детей другой группы, используя правила означения) и др. Так, в игре «Разложи картинки» демонстрируется соответствие между 6-7 объектами, например животными, и заместителями (слон – квадрат, змея – линия, птица – круг и т. п.). Ребенку задается определенная последовательность заместителей (линия, квадрат, квадрат, линия, круг и т. п.) И предлагается назвать загаданных животных;

2) игры и упражнения, обеспечивающие освоение некоторых элементов знаково-символических систем: «Водителю» (в игре предполагается освоение знаков дорожного движения (символьных (обозначение телефонного автомата, заправки и т. п.) И временных (повороты)); ребенку предлагается определить маршрут движения машины по карте согласно знакам);

3) игры и упражнения, способствующие развитию умений составлять и видоизменять модели в ходе обобщения и углубления представлений о свойствах и отношениях: «Запишем сказку» (запись сказки, истории с помощью символов); «Подберем модель к предмету» (подбор элементов для создания модели предмета); «Секреты» (рисование плана пространства и обозначение на нем загаданного места или предмета); «Составим план комнаты с помощью необычных фигур» (используются более условные заместители, например круги разного размера; ребенок вынужден ориентироваться на пространственные отношения, а не на форму заместителя);

4) проблемные ситуации, способствующие пониманию некоторых правил моделирования, освоению семиотической функции (правила обозначений, условность знака, возможность представления информации в разной форме, схематичность и т. п.). Следует отметить, что познание элементов знаково-символических систем про водится на ознакомительном уровне и включает развитие интереса к овладению ими в более старшем возрасте [12, с. 22].

«Заданность» содержания модели имеет возможность привести к шаблонности представлений. К примеру, имеется недоступность попыток установить дела в отсутствии модели (необыкновенное «ожидание» использования модели), переключение на забаву с ней. Эти проявления разрешимы с помощью варьирования содержания модели и игр с нею, творения многообразной мотивации ее использования, организации разных форм ребяческой работы (общих со совершеннолетним игр, процедур с

применением модели, развивающих обстановок, самостоятельной работы в критериях интенсивной моделими и объектами предметной среды), применения добавочных способов (неотъемлемое использование модели и предмета, их «пошаговый» тест и сравнение, существо переходных, наиболее точных и приятных моделей, разных по форме выражения и содержанию).

Преимуществами использования модели в познании дошкольниками являются: возможность формирования как представлений, так и действий моделирования, развитие интереса к познанию; представление информации в наглядной, схематизированной форме, облегчающей ее переработку; возможность организации практических действий с ее элементами (что соответствует доминированию наглядно-действенного, наглядно-образного мышления в дошкольном детстве); применение модели в ходе освоения различного содержания, а следовательно, формирование более обобщенных способов моделирования и познания.

Трудность применения моделей состоит в том, что освоение знаний посредством модели требует определенного уровня развития познавательной деятельности.

Успешность сравнении действительности и модели находится в зависимости и от вида используемой модели. Модель обязана быть подобна объекту; верно, отображать главные выделяемые показатели; нести составляющая обобщения; быть несложный для восприятия, возведения, применения; быть эффективной. С учетом этих притязаний и возрастных отличительных черт были разработаны педагогические виды моделей: понятийные, сенсорные (по необыкновенностям выражаемого содержания); точные, обобщенные, символически символические (по степени обобщения содержания); предметные, предметно – схематические, графические (по форме выражения). В исследованиях Л. А. Венгера приводится немного другая классификация по степени обобщенности представленного в модели содержания: иконические (главная функция которых состоит в детализированном представлении объекта), обобщенные (выражающие

совместные означаемые характеристики), символные (представляющие из себя относительные изображения и, обычно, передающие наиболее отвлеченные дела и понятия). В момент выбора модели предусматривают возраст деток, содержание осваиваемых познаний, уровень развития познавательных умений, особенности восприятия модели [19, с. 28].

Условно можно выделить этапы, включающие последовательное развитие умений моделирования: от совершенствования действий замещения – к использованию готовых моделей и далее к опосредованному моделью решению интеллектуальных задач [19, с. 36]. В некоторых образовательных программах и методических разработках выделяют другую последовательность развития моделирования: от повышения интереса к моделированию – к расширению представлений о данном методе и далее к освоению отдельных практических умений [19, с. 36].

Выделяют также этапы, предусматривающие развитие некоторых умений моделирования и использования модели в ходе освоения усложняющегося содержания. Так, возможна этапность развития моделирования в сочетании с освоением детьми усложняющегося математического содержания: от расширения опыта установления связи реальность (предмет) – модель в процессе выделения свойств (форма, размер, цвет и др.) – к развитию практических умений моделирования в процессе установления и измерения различных отношений и далее к активизации самостоятельного и совместного со взрослым моделирования в процессе обобщения представлений о свойствах и отношениях.

Существует ряд педагогических условий, способствующих освоению детьми моделирования и применению его в процессе познания свойств и отношений:

- 1) необходимость развития моделирования в сочетании с освоением детьми математического содержания (усложнение математического содержания создает условия для последовательного развития у детей умений

моделирования; использование модели способствует активизации, дифференцированию и обобщению чувственного опыта);

2) предоставление дошкольникам возможности познания как с помощью модели, так и без нее (с учетом ценности непосредственного познания в дошкольном детстве);

3) рациональное и обоснованное сочетание модели и предмета в процессе освоения содержания;

4) следование логике познания (соотношение чувственной и логической степеней познания);

5) развитие практических умений моделирования в единстве с повышением понимания семиотической функции;

6) применение моделей различных видов (по содержанию, степени обобщенности, способу выражения), что позволяет рационально сочетать обследование самой модели и реальности;

7) создание благоприятной атмосферы за счет мотивирования, организации детской деятельности в насыщенной моделями предметно-развивающей среде;

8) учет результатов педагогической диагностики [15, с. 49].

Моделирование рассматривается как один из способов познания, сущность которого заключается в мысленном или практическом создании структур, воспроизводящих действительность в наглядной и упрощенной форме с целью ее изучения.

В дошкольном возрасте есть посылы для становления моделирования и происходят существенные конфигурации как в опосредованном познании качеств и взаимоотношений, но и в овладении ребятами моделированием как знаково-символической работой. Детки дошкольного возраста осваивают модели сначала как средство познания; после этого, по мере обогащения навыка, моделирование делается методом познания. Овладение моделированием обеспечивает более эффективное освоение свойств, отношений, развитие познавательной деятельности, активизацию

познавательных интересов и самостоятельности у детей дошкольного возраста.

В работе с детьми дошкольного возраста используют различные как по содержанию, так и по форме выражения модели.

1.2 Анализ программ ДОУ по теме исследования

Во временном Муниципальном образовательном стереотипе задачи по формированию пространственно-временных представлений, формулируются следующим образом:

«Педагоги развивают пространственные представления с учетом возрастных возможностей детей»

«Педагоги развивают представления о времени в соответствии с возрастными возможностями детей»

Педагоги согласно с возрастными способностями ребят делают условия для становления умственных действий: выделения и сопоставления показателей разных предметов и явлений, сериации, классификации (предлагают собрать предметы по форме, цвету, величине; разложить в порядке возрастания-убывания 1-го либо нескольких признаков; выделить из комплекта иллюстраций мебель, одежду, растения; собрать пирамидку, матрешку и т. д.)

Развивают у деток представления о количественной характеристике количества согласно с их возрастными возможностями.

Развивают представления о мерке как приеме измерения числа, длины, ширины, вышины, размера, веса и др. (учат сопоставлять предметы по объему при помощи наложения друг на друга, прикладывания друг к другу, по размеру при помощи переливания, пересыпания из 1-го сосуда, емкости в другой и т. п.).

Развивают осознание независимости количества предметов от их показателей — цвета, формы, объема, пространственного

месторасположения и пр. («Десять мячиков и 10 горошин — чего же больше?», «Два заборчика из 8 дощечек, нередкий и редкий, где дощечек больше?» и т. п.).

Развивают представления о составе количества (составляют количество из единиц; из 2 или же нескольких чисел; разрезают яблоко на части, мерят размер, вес водянистых и сыпучих веществ, отсчитывая мерки и т. п.).

Воспитатели знакомят ребят с всевозможными средствами и единицами измерения.

Знакомят с единицами измерения длины (сантиметр, метр, километр); веса (грамм, килограмм), размера (литр); валютными единицами и пр.

Повествуют и проявляют, как воспользоваться главными измерительными средствами (весы, линейка, мерный стакан и др.)

Воспитатели учат деток простым математическим операциям в зависимости от их возрастных особенностей.

Счету (прямому, обратному, «двойками», «тройками» и др.).

Операциям сложения, вычитания.

Воспитатели обучают ребят воспользоваться простыми относительными обозначениями — символами (цифры, знаки плюс и минус, различные ловки, заместители) с учетом возрастных возможностей.

Развивают пространственные представления с учетом возрастных способностей детей.

Обучают сознать, что это «спереди— сзади», «слева-справа», «верх— низ», «над— под», «за», «рядом» и пр.

Обучают деток передвигаться в установленном направлении («Перенеси куколку в тот угол» и т. п.).

Обучают деток воспользоваться намерениями, схемами, моделями (найти дорогу по словесному описанию, рисунку, схеме и т. п.).

Воспитатели развивают представление о времени согласно с возрастными вероятностями детей.

Знакомят с временными интервалами (время суток, года, день недели; значение словечек «вчера», «сегодня», «завтра», «в будущем году» и т. д.)

Сообщают о определении времени по часам.

Развивают самостоятельность, творческую активность детей (используют познавательные игры; исследовательскую работу и ребяческое экспериментирование; организуют проблемные ситуации, совместное дискуссия образующихся вопросов и т. п.).

Ведутся занятия по основам компьютерной грамотности.

Рассмотрим несколько программ, чтобы узнать, какие задачи по формированию пространственно – временных представлений в данных программах предусмотрены (Таблица 1).

Таблица 1

Рассмотрим несколько программ, чтобы узнать, какие задачи по формированию пространственно – временных представлений в данных программах предусмотрены

Название вариативной программы	Ориентировка в пространстве	Ориентировка во времени
«Программа воспитания и обучения в детском саду» Под редакцией М.А.	Упражнять детей старшего дошкольного возраста в расположении предметов и их изображений на листе бумаги в клетку (левее, правее, левый верхний угол, правый нижний угол, в центре и т.д.)	Закреплять представления детей старшего дошкольного возраста о последовательности дней недели, месяцев года.

Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой	Учить детей старшего дошкольного возраста графически изображать пространственные отношения и моделировать их в виде рисунка, плана, схемы; передвигаться в пространстве, используя стрелки - указатели движения, планы, схемы маршрутов.	Дать элементарное представление о необратимости времени. Развивать чувство времени: учить различать длительность временных интервалов (1,5, 10 минут, 1 час).
«Радуга» Т.Н. Доронова.	Формировать пространственные представления: правильно употреблять предлоги, обозначающие взаимное пространственное расположение предметов; понятия «впереди - сзади», «вверху - внизу», «справа-слева» относительно себя.	Формировать временные представления: времена года, месяцы, дни недели, части суток. Прошное, настоящее, будущее.
«Детство» (автор В.И. Логинова).	Обозначение пространственных отношений на листе бумаги (условными знаками). Самостоятельное составление планов, схем. Обозначение пространственных отношений на плане, схеме.	Обозначение отношений во времени (неделя, месяц). Определение и условное обозначение временных отношений: сутки - неделя, неделя - месяц, месяц - год. Обозначение отношений во времени.

<p>«Развитие» Л.А. Венгер.</p>	<p>Самостоятельное изображение плана открытого пространства по памяти. Изображение ограниченного пространства (раздевалка, спальня, часть групповой комнаты). Прочтение готового плана помещения детского сада (готовый графический план этажа). Прочтение готового поэтажного плана помещения д/с. Прочтение готового плана открытого пространства (весь участок детского сада). Прочтение готового пространства (улица, местность). Самостоятельное схематическое изображение улицы, местности или их частей. Прочтение готового плана открытого пространства и изображение направлений в нем. Прочтение карты.</p>	<p>Овладение действиями построения модели типа часов и графической модели типа для установления временных отношений. Овладение детьми действиями построения модели типа часов для развития представления о месяцах года. Овладение детьми действиями использования моделей типа часов для развития представлений о месяцах года. Развитие представлений о месяцах года. Освоение детьми действия моделирования временных отношений (дни недели) при помощи моделей типа часов. Развитие у детей представлений о днях недели. Развитие представлений о календаре.</p>
------------------------------------	---	--

«Программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста» под ред. Л.А. Парамоновой.	Учить определять положение того или иного предмета не только по отношению к себе, но и по отношению к другому предмету, двигаться в заданном направлении, менять его по сигналу (словесному или звуковому); уточнять свое местонахождение среди окружающих людей и предметов («Я стою за Мишей, позади меня паровозик, около меня Сережа»); Помогать овладеть ориентировкой в пространстве (используя планы, схемы), в том числе на листе бумаги, альбома, страницы книги; описывать расположение объектов в пространстве и на плоскости.	Вспомнить вместе с детьми, что было вчера, сегодня, предполагать, что может быть завтра; учить называть дни недели. Учить называть дни недели, текущий месяц, времена года; определять время по часам с точность до получаса.
---	---	---

Черта задач по формированию пространственно-временных представлений продемонстрировала, собственно прогрессивные вариативные программы принимают во внимание развитие у ребят временных понятий. Тест задач продемонстрировал, собственно любая вариативная программа предугадывает разные расклады, методологии и средства в формировании у деток старшего дошкольного возраста пространственно временных представлений.

Так, программа «Детство» (авт. В.И. Логинова) уделяет особое внимание становлению субъектной позиции дошкольника в выборе средств формирования временных понятий. Ребенок учится самостоятельно работать с различным дидактическим материалом, который помогает ему развивать пространственно-временные представления. В программе «Развитие» (под ред. Л.А. Венгер) предлагает развивать временно-пространственные понятия через использование моделей. «Программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста» (под ред. Л.А. Парамоновой) предлагает активно использовать игровые методы при формировании пространственно-временных представлений.

Таким образом, вариативные программы в соответствии с временным Государственным образовательным стандартом предусматривают задачи по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста, используя при этом различные подходы, методы и средства.

1.3 Возможности формирования временных представлений у детей дошкольного возраста средствами моделирования

Начиная со средней категории, возникает вероятность применять разные модели. В моделях – квадратах, кружках – традиционно расцветкой символизируется 1 из солидных показателей временного отрезка. Обобщенные символы – модели выступают приятным материалом, как для установления отдельных идеалов, но и для установления очередности между ними.

Ребятам 4-х лет предполагаются исключительно плоскостные модели и исключительно 1 форма перемещения – линейная. Кружки либо квадраты различного расцветки выкладывают слева направо гуськом. При всем при этом принимается решение довольно главная цель. Малыш, выкладывая отдельные составляющие, запоминает наименования эталонов времени, чередование, очередность их.

Однако, как показывает в своих исследованиях Т.Д.Рихтерман, использование плоскостного наглядного материала в линейном расположении не всегда формирует у детей правильные представления об основных свойствах времени. В представлениях многих из них последовательность частей суток имеет одну постоянную точку отсчета – утро. [31, с. 8]

В конце 5-ого года жизни и в старшем дошкольном возрасте есть шанс познакомить деток с другой формой перемещения – по кругу. И это чрезвычайно важно. «Круговое движение» подводит малыша к пониманию непрерывности, текучести времени. Но данная модель конкретно подводит к пониманию, но не решает делу. Важно продемонстрировать, что новейший день также состоит из числа тех же частей что и прошедший, но это уже не вчерашнее утро и вовсе не вчерашний вечер, а абсолютно свежие. Следует повторение, но на свежем «витке». В других условиях. Непосредственно осознание сущности этого перемещения и затрудняет дошкольников. Ребята не видят новизны, конфигурации. Цикличность действия в природе воспринимается ими как обычное повторение.

Это событие, а сходственные представления о цикличности времени считаются стереотипными для дошкольников, извращает сущность времени как очередность существования сменяющих друг друга явлений и вовсе не сформировывает у деток совокупного представления о диалектической взаимосвязи, грядущего с минувшим через реальное, собственно считается основным тормозом в понимании и интенсивном овладении временными отношениями.

В старшей группе работа наступает с уточнения понятий, которые сложились в предшествующей группе. Специальное внимание уделяется обучению распознавать доли суток, квалифицировать очередность. В данной группе дошкольники обязаны уметь характеризовать периоды суток, следя не совсем только за трудом жителей нашей планеты, ведь и за положением солнца.

В старшей группе детям объясняют, что общая длительность утра, дня, вечера и ночи составляет сутки. На занятиях задания постепенно усложняются, широко используются модели, в том числе объемные и модели часов.

Диалектический материализм не столько утверждает наружную взаимосвязь времени с передвигающейся материей, а считает, собственно перемещение считается сутью времени и то собственно, значит, материя, перемещение, время и место неотделимы между собой. Образное описание становления представлено повторяющий вид раскручивающейся по вертикали спирали, где любой свежий виток словно повторяет предшествующий, хотя на наиболее высочайшей ступеньки.

Вследствие этого принципу сделана большая модель времени повторяющий вид спирали, описывающей путь становления возвратам к начальным пунктам, хотя на свежей базе. Закон философии – отрицание отрицания – выступает как ядро становления в том толке, собственно он обуславливает порядок становления, при котором совершается переход к свежему шагу на базе ветхого. Именно это есть закон разрешения противоречий в дороге перемещения, в его результатах (Е.И.Щербакова, О.А. Фунтикова). [31, с. 15]

Разработанная большая модель времени разрешила наглядно продемонстрировать динамику и базирующиеся качества времени: одномерность, необратимость, текучесть и периодичность. В ходе применения данной модели детки просто и довольно резко доходят до лично сущности этого трудного не столько математического, какое количество философского понятия время.

Основа большой модели – спираль, любой виток которой, исходя из решения точной дидактической задачи, наглядно демонстрирует перемещение, перемены действий, явлений во времени. Для удачного решения различных дидактических задач по ознакомлению ребят с различными отрезками времени, с его основными качествами большая

модель выполнена повторяющий вид нескольких спиралей, различающихся между собой объемами и цветовым решением.

Ознакомление дошкольников с днями недели надлежит соотносить как по объему рабочего и выходного времени. Для лучшего запоминания дней недели применяют иллюстрации, краткие стихи, модели и так далее. Чтоб детки лучше запомнили очередность дней недели, возможно советовать опекунам закреплять данные задания здания.

У ребят предварительной категории расширяются и углубляются познания о времени, его отличительных необыкновенностях чертах, в том числе объективность, текучесть, периодичность, необратимость.

Особенность времени не позволяет организовать конкретные деяния с единицами его измерения. Потому составление познаний о неделе, годе и другие следует проводить на базе оперирования с эквивалентами – знаками.

В этой возрастной группе углубляются представления детей о временах года до самой единицы – годе. Используются четырехцветные круги, фишки, что позволяет будущим школьникам лучше усвоить последовательность времен года, осознать, что длительность года не изменяется, если начать считать с любого времени года.

Ребята усваивают очередность месяцев, соотносят месяцы и сезоны. Старших дошкольников возможно знакомить с небольшими единицами времени – минуткой, секундой, часом. Для формирования у их изначальных представлений длительности часа. Минутки и секунды употребляются всевозможные часы как приборы для измерения.

Возможно продемонстрировать преобладание голубого расцветки в утренние часы, желтоватого в дневные, сероватого в вечерние и темного в ночное время. Показатель третишь признаком всевозможных долей суток, то есть покажется вероятность принимать на вооружение цветные символы как модели, олицетворяющие 1 из означаемых симптомов любой доли суток – ее цветовую палитру. В этом цветном символе можно отразить значительные симптомы любой из долей суток, связанные с разным положением солнца и

степенью освещенности земной поверхности. Обобщенные символы имеют все шансы работать приятным материалом, как для распознавания долей суток, но и для установления очередности меж ими, поспособствуют ребятам составить представление о длительности суток.

Следовательно, при помощи моделей возможно отдать представление о цикличности времени, очередности сменяющих друг друга явлений, о диалектической взаимосвязи, грядущего с минувшим через истинное. А показатель цвета символизирует цветовую гамму времени года, частей суток и дни недели.

Таким образом, у детей дошкольного возраста, возможно, формировать представление о времени. Для этого необходимо осуществлять знакомство с временными интервалами в строгой системе, последовательности и с использованием разнообразных методов.

ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

2.1 Изучение начального уровня сформированности временных представлений у детей дошкольного возраста

Опытно-практическая работа была организована с детьми старшей группы на базе детского сада №11 г. Тавда. В исследовании приняли участие 15 воспитанников (из них 7 мальчиков и 8 девочек)

Цель: выявить уровень сформированности представления о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- выявить уровень сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста;
- разработать комплекс развивающих мероприятий по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста;

В работе использовались диагностики уровня усвоения представления о времени у детей старшей группы. Были использованы диагностики по методике Е.И. Щербаковой, методике «Пробы Хэда» и методика «Составь рассказ о времени и о себе».

Диагностика Е.И. Щербаковой по определению уровня представления о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Вопросы к детям:

1. Что ты делаешь утром? Днем? Вечером? Ночью?
2. Назови дни недели.
3. Какое сейчас время года? Какое было, будет?
4. Когда бывает новый год?
5. Когда день твоего рождения?

6. Что можно сделать за одну минуту? За час?
7. Какое занятие у вас сегодня было? А завтра?
8. Какая стрелка на часах движется быстрее, а какая медленнее?
9. Что длиннее день или ночь? Утро или вечер?
10. Назови месяцы зимы.

За полный и правильный ответ – 2 балла

За неверный ответ – 1 балл

За отсутствие ответа – 0 баллов

Уровень сформированности временных представлений детей

Достаточный уровень:

- знать и называть дни недели по порядку;
- понимать, из каких частей состоят сутки: утро, день, вечер, ночь;
- с помощью плоскостных и объемных моделей понимать непрерывность и необратимость времени;
- формировать знания о соотношениях единиц времени: неделя содержит семь дней, месяц четыре недели, год двенадцать месяцев и т.д.;
- ориентироваться во времени по часам.

Средний уровень:

- называть части суток, дни недели;
- ориентироваться во времени, пользоваться часами;
- применять знания в самостоятельной деятельности.

Высокий уровень:

- осознанно использовать в своей речи слова: вчера, сегодня, завтра;
- знать дни недели, времена года по порядку;
- уметь пользоваться моделями времени;
- понимать объективность, непрерывность (продолжительность) необратимость времени: после зимы всегда наступает весна, а после ночи утро;

- ориентироваться по часам.
- ориентироваться во времени;
- пользоваться часами.

Показатели:

Высокий уровень – 15 – 20 баллов

Средний уровень – 8 – 16 баллов

Низкий уровень – 0 – 9 баллов

Показатели уровня усвоения представления о времени показаны в таблице 2.

Таблица 2

Показатели уровня усвоения представления о времени

Ф.И. ребенка	Баллы	Уровень
1.Алёна Б.	13	средний
2.Антон Б.	9	средний
3.Артём С.	4	низкий
4.Варя П.	8	низкий
5.Вероника С.	6	низкий
6.Костя С.	13	средний
7.Ксюша М.	16	высокий
8.Марк С.	13	средний
9.Маша Б.	10	низкий
10.Милолика З.	17	высокий
11.Паша Ж.	17	высокий
12.Полина К.	11	средний
13.Спартак К.	17	высокий
14.Стефания В.	12	средний
15.Тимофей М.	11	средний

В результате диагностики уровня сформированности представления о времени выяснилось, что в группе преобладает средний уровень. Диаграмма показывает начальный уровень сформированности временных представлений в процентном отношении (Рис. 1).

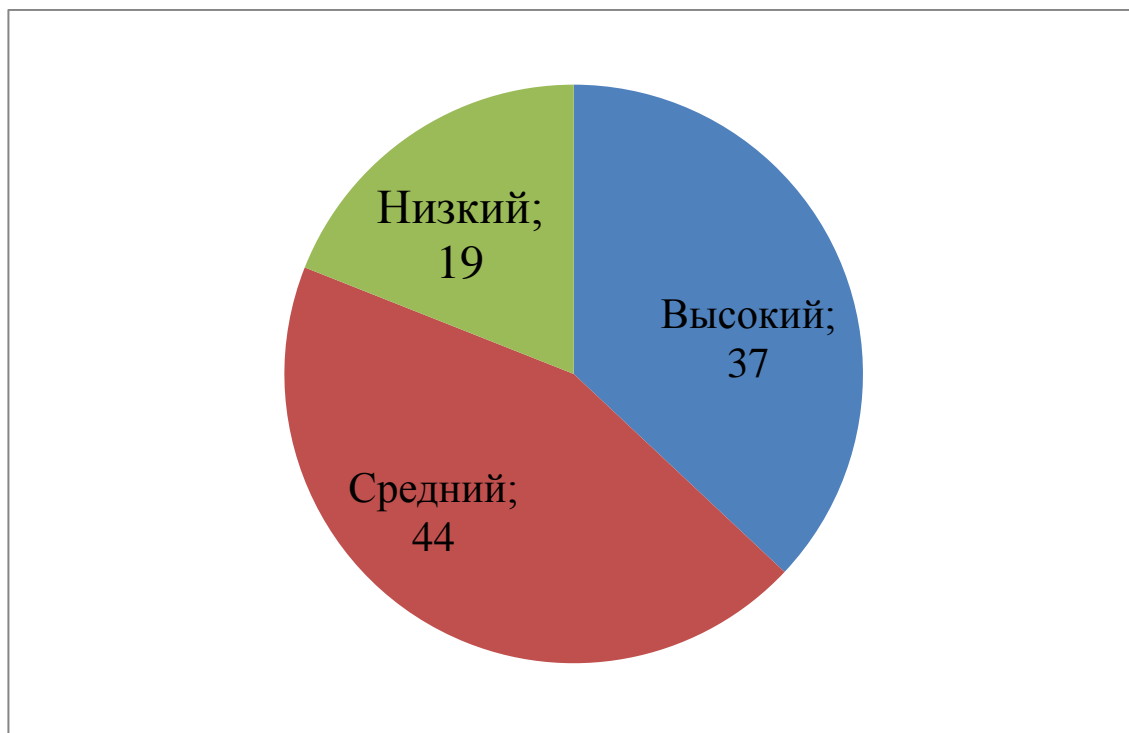


Рис. 1 Начальный уровень сформированности временных представлений

При ответах на вопросы были обнаружены однотипные виды ошибок. На вопрос, что делаешь утром, Алёна Б., Антон Б., Костя С., Марк С., Полина К., Стефания В., Тимофей М. начинали рассказывать весь свой день, но при помощи воспитателя делили свой день по порядку. Маша Б. Даже при помощи воспитателя не смогла ответить, что она делала утром, а просто беспорядочно перебирали все, что делала целый день. Когда дети называли дни недели, у некоторых была нарушена последовательность. Например, Артём С., Варя П., Вероника С., Маша Б. называли дни недели не по порядку, начиная не с понедельника, а с других дней недели. Вероника С., Маша Б и Варя П. не называли выходные дни, а Артём С., назвал только три дня недели.

Немалые затруднения вызвал вопрос, собственно длиннее день либо ночь. Все детки отвечали разнообразно. Все детки затруднялись в ответе на

данный вопрос. Некоторые при помощи педагога справились с заданием. Артём С., Варя П., Вероника С., Маша Б., Стефания В., Тимофей М. даже с подсказкой воспитателя не справились с заданием.

На восьмой вопрос, какая стрелка движется быстрее, Ксюша М., Милолика З., Паша Ж., Спартак К., Алёна Б., Антон Б., Костя С., давали правильный ответ, если им давались часы, так как многие не смогли назвать стрелку, но показывали правильно. Артём С., Варя П., Вероника С., Маша Б., Стефания В., Тимофей М. не показали даже на часах.

Месяцы зимы Кирилл Артём С., Варя П., Вероника С., Маша Б., Стефания В., Тимофей М. также называли с помощью воспитателя. Маша Б., Стефания В., Тимофей М., Артём С., Варя П., называли один месяц, а Вероника С. не назвала ни одного месяца зимы.

Мы проанализировали исходный уровень сформированности временных представлений у ребят дошкольного возраста. Это исследование разрешило сделать вывод, собственно в группе превалирует средний уровень сформированности временных представлений, к которому было отнесено 44% детей от общей группы обследуемых.

Диагностика по методике «Пробы Хэда»

Цель проведения методики «Пробы Хэда» - определение уровня развития временных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться на себе. Ребенку предлагается воспроизвести движения, выполняемые взрослым, сидящим напротив (Таблица 3) – всего 10 проб.

Таблица 3

Описание заданий диагностической методики «Пробы Хэда»

№ пробы	Описание задания
1	Коснуться правой рукой правого плеча
2	Коснуться левой рукой левого уха
3	Коснуться правой рукой левого уха

4	Коснуться левой рукой правого глаза
5	Коснуться правой рукой левого локтя
6	Коснуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза
7	Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя
8	Коснуться левой рукой правого уха, а правой рукой правого глаза
9	Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа
10	Коснуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза

Задание требует мысленной пространственной переориентировки для преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению. Ошибки возникают не только при нарушении пространственного праксиса, но и при снижении психической активности детей.

Критерии оценки уровня развития временных представлений:

— высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно выполняет инструкции взрослых с допущением 1 – 3 ошибок, исправляемых после указания взрослых;

— средний уровень (2 балла) ребенок допускает 4 – 6 ошибок,

— низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает 7 и более ошибок при выполнении инструкции взрослого.

При выполнении методики «Пробы Хэда» только один ребенок показал высокий уровень развития временных представлений – Милолика З. допустила 2 ошибки (при выполнении заданий №№ 7 и 9 – «Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя» и «Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа»). Остальные дети исследуемой группы показали средний уровень развития временных представлений – допускали от 4 до 6 ошибок при выполнении заданий взрослого. Процентное соотношение результата продемонстрировано на диаграмме (Рис. 2). Так, Костя С. ошибся при выполнении заданий №№1, 2, 7

и 9 (задания «Коснуться правой рукой правого плеча» и «Коснуться левой рукой левого уха» выполнил в зеркальном отражении, после подсказки взрослого выполнил верно, в задании «Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя» коснулся левой рукой до левого глаза и в задании «Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа» коснулся правой рукой правого колена); Антон Б. допустил 5 ошибок в заданиях №№1, 2, 3, 7 и 8 (в заданиях «Коснуться правой рукой правого плеча» и «Коснуться левой рукой левого уха» выполнил инструкцию в зеркальном отображении, в задании «Коснуться правой рукой левого уха» дотронулся до правого уха», в задании «Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя» дотронулся правой рукой до левого глаза и в задании «Коснуться левой рукой правого уха, а правой рукой правого глаза» дотронулся левой рукой до левого уха); Марк С. допустил три ошибки в заданиях №№3, 4 и 5 (в задании «Коснуться правой рукой левого уха» дотронулся до правого уха, в задании «Коснуться левой рукой правого глаза» дотронулся правой рукой до левого глаза и в задании «Коснуться правой рукой левого локтя» дотронулся левой рукой до правого локтя», после указания взрослого на ошибку, попытался исправить ее, но вновь выполнил задания неудачно); Тимофей М. допустил 3 ошибки в заданиях №№ 8, 9 и 10 (в начале выполнения вообще затруднялся с исполнением, после помощи взрослого выполнил задания в зеркальном отображении, после указания на ошибки попытался исправить, но выполнить задания полностью правильно так и не удалось); Полина К. и Алёна Б. допустили ошибки при выполнении относительно простых заданий №№ 1 – 4 (задания «Коснуться правой рукой правого плеча», «Коснуться левой рукой левого уха», «Коснуться правой рукой левого уха» и «Коснуться левой рукой правого глаза» были выполнены в зеркальном отображении, после указания взрослого на ошибки дети исправлялись, но в следующем задании вновь допускали аналогичную ошибку); Артём С. допустил ошибки в заданиях №№ 5, 6, 7 и 9 (задания «Коснуться правой рукой левого локтя» и

«Коснуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза» были исполнены в зеркальном отображении, при выполнении задания «Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя» дотронулся левой рукой до левого глаза, при выполнении задания «Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа» дотронулся правой рукой до правого колена»); Стефания В. ошиблась при выполнении заданий №№ 6, 7, 9, 10 (при выполнении задания «Коснуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза» дотронулась левой рукой до левого уха, при выполнении задания «Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя» дотронулась правой рукой до левого уха, при выполнении задания «Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа» дотронулась левой рукой до правого колена, и при выполнении задания «Коснуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза» коснулась левой рукой до левого уха); Спартак К. допустил ошибки при выполнении заданий №№ 1, 2, 4, 6 и 9 (задания «Коснуться правой рукой правого плеча», «Коснуться левой рукой левого уха» и «Коснуться левой рукой правого глаза» были выполнены в зеркальном отображении, при выполнении задания «Коснуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза» коснулся левой рукой левого уха, при выполнении задания «Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа» левой рукой дотронулся до правого колена); Паша Ж. допустил ошибки при выполнении заданий №№ 6, 7, 8, 9 и 10 (при выполнении задания «Коснуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза» правой рукой коснулся правого глаза, при выполнении задания «Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя» левой рукой коснулся левого глаза, при выполнении задания «Коснуться левой рукой правого уха, а правой рукой правого глаза» левой рукой коснулся левого уха, при выполнении задания «Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до носа» левой рукой дотронулся до правого колена, при

выполнении задания «Коснуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза» коснулся правой рукой правого уха).

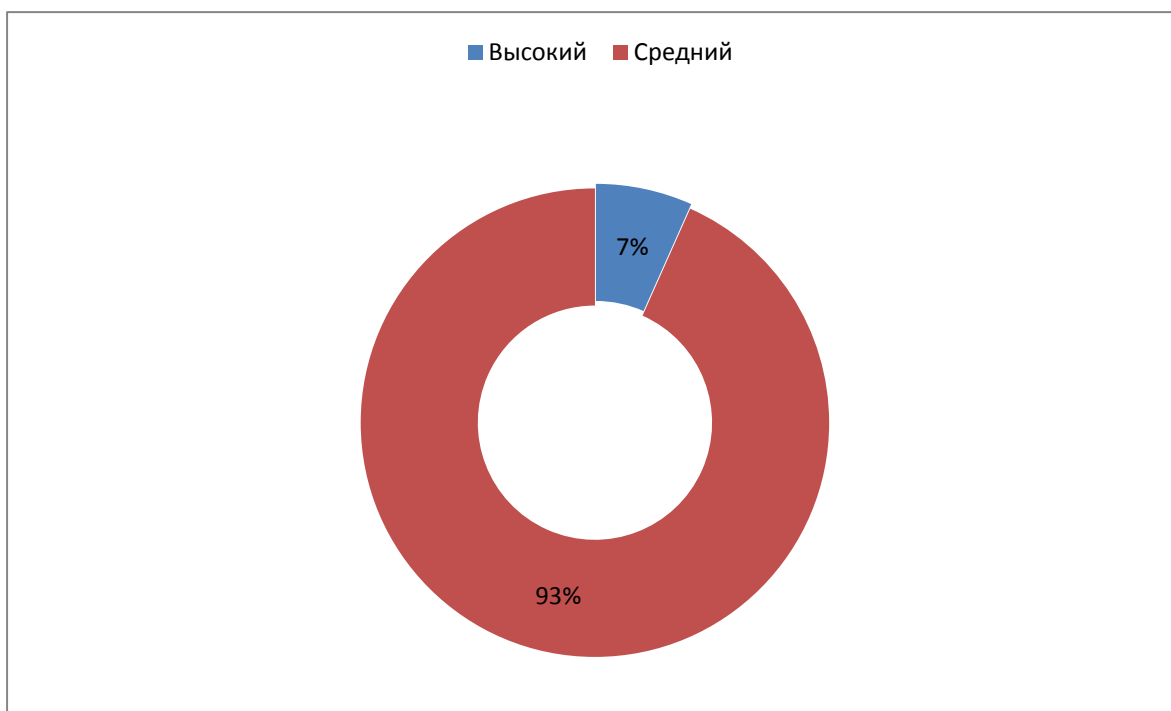


Рис. 2 Уровень развития временных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться на себе, по методике «Пробы Хэда»

Далее была проведена методика «Составь рассказ о времени и о себе».

Цель составления рассказа о себе в разные временные отрезки – выявление уровня сформированности умения определять вид времени признаки его изменения, а также места в определенном времени и пространстве. Дети составляют рассказы по просьбе взрослого о себе в прошедшем, настоящем и будущем времени.

Критерии оценки уровня развития временных представлений:

— высокий уровень (3 балла) – дети адекватно оценивают течение и изменение времени и пространства, в котором они живут и действуют («Была на Черном море, хотела бы еще побывать там, покупаться в Черном теплом море и посмотреть на дельфинов. А скоро я пойду уже в школу, и на море буду ездить, когда нам дадут каникулы»),

— средний уровень (2 балла) – дети допускают некоторые незначительные ошибки в определении времени («Утром я встаю, умываюсь, одеваюсь. Мама разрешает мне посмотреть по телевизору мультики. Я смотрю их часа 2. А потом иду в детский сад»),

— низкий уровень (1 балл) – дети затрудняются в определении вида времени и собственной деятельности в этот временной отрезок, могут правильно определить вид своей деятельности, однако, указание на время дают неверно.

При диагностике правильности определения ребенком вида времени и его текучести, а также места ребенка в определенном времени и пространстве, только один ребенок исследуемой группы (Милолика З.) продемонстрировала высокий уровень формирования данного показателя – она адекватно оценивает течение и изменение времени и пространства, в котором она живет и действует («Была летом в деревне у бабушки, на будущее лето опять к ней поеду. Буду купаться в реке и собирать ягоды. Когда я еще немного вырасту, то пойду в школу и буду хорошо учиться»).

Трое детей исследуемой группы показали средний уровень развития – дети допускали некоторые незначительные ошибки в определении времени – Спартак К. допустил ошибки в перечислении своих действий в течение дня («Утром я встаю, завтракаю, умываюсь, иду в садик, гуляю, ужинаю и иду домой»); Полина К. не смогла правильно назвать собственные действия в большие временные отрезки («Недавно был Новый год и мне все дарили подарки, а потом я ездила к дедушке и он тоже мне подарки дарил. Это летом было.»); Антон Б. допустил ошибки при перечислении собственных действия в течение дня и в большие временные периоды («Я смотрю вечернюю сказку, а потом мы в садике... Нет, не в садике! Дома!... Дома мы ужинаем, а в садике спим», «Я буду большой, пойду на работу, буду работать и в школе учиться...»). Остальные одиннадцать детей исследуемой группы показали низкий уровень развития – затрудняются в определении вида времени и собственной деятельности в этот временной отрезок, могут правильно

определить вид своей деятельности, однако, указание на время дают неверно. Так, Костя С. перепутал понятия «утро» и «вечер» и, соответственно, «завтрак» и «ужин», а также допустил неточность при описании своего прошлого и будущего («Прошлым летом мы поедем в Грецию и увидим пирамиды»); Тимофей М. определил вид своей деятельности, однако, указание на время дал неверно («Завтра ходил в детский сад, играл в гаишников. Машины ездили не по правилам, и я их штрафовал, как мой папа»); Варя П. также правильно определила вид своей деятельности, однако, указание на время дала неверно («Вчера снова пойдем в парк и будем там собирать листья для поделок»); Артем С. не смог правильно определить времени и собственную деятельность («Вчера утром Хрюша с Филей объясняли как писать буквы, потом меня спать уложили»); Ксюша М. верно определила вид времени, но неправильно соотнесла его со своей деятельностью («В будущем, когда мы все вырастем и станем дядями и тетями, я Вовку из нашей группы на прогулке сама побью – он у меня игрушки отнимает»); Паша Ж. правильно определил вид своей деятельности, однако, указание на время дал неверно («Скоро будет зима, и мы гуляли в парке»). Наглядно результаты продемонстрированы на диаграмме (Рис. 3),

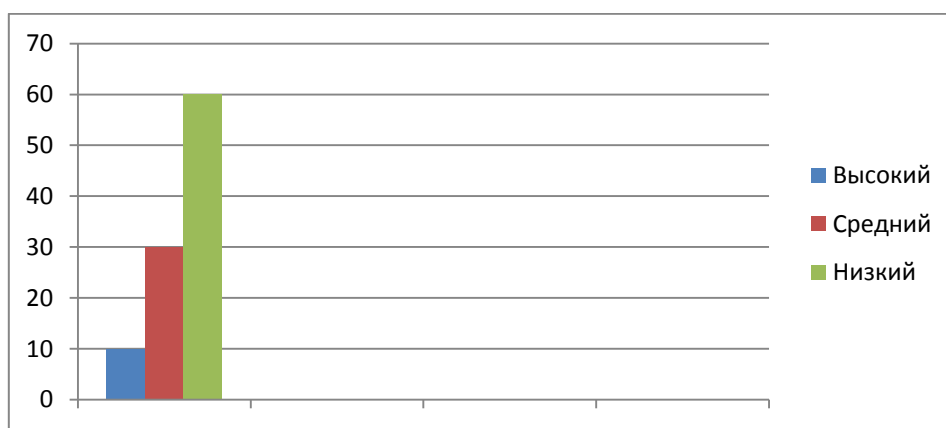


Рис. 3 Диаграмма результатов диагностики по методике «Составь рассказ о времени и о себе»

В целом, по окончании выполнения серии заданий на выявление уровня развития временных представлений, выявлено, что наибольшие

сложности у детей вызвали задания методики «Составь рассказ о времени и о себе». По этой методике выявлен наиболее низкий уровень результативности по всей группе в целом.

Мы видим, что у дошкольников возникает затруднение в названии частей суток, дней недели их последовательности, в определение, какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра. Не знают название месяцев, путают, из каких месяцев состоит то или иное время года. Дети затрудняются в определении времени года по цикличности природных явлений. Следовательно, можно утверждать, что работа по развитию и формированию у детей временных представлений в данной группе проводится недостаточно и требует более детального и серьезного подхода.

Для повышения уровня развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста следует перейти к практическому применению формирования временных представлений дошкольников с помощью метода моделирования.

2.2 Комплекс мероприятий по формированию временных представлений дошкольников с помощью метода моделирования

На втором этапе исследования был разработан комплекс мероприятий по развитию временных представлений дошкольников с помощью метода моделирования.

Цель формирующего этапа исследования: доказать, что моделирование благотворно влияет на развитие временных представлений у дошкольников.

Задачи:

- 1) познакомить детей с приемами моделирования;
- 2) повысить уровень развития временных представлений;
- 3) особое внимание необходимо уделить заданиям, вызвавшим

затруднения на констатирующем этапе.

Нами был разработан комплекс занятий по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с использованием элементов моделирования (Таблица 4).

Таблица 4

Комплекс занятий по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с использованием элементов моделирования

Содержание	Задачи	Оборудование и материалы
Игра «Мой день» Игра «Цвета радуги»	Совершенствование имеющихся представлений о частях суток, днях недели и их последовательности.	Картинки с изображением поведения детей в быту, их игр и забав, карандаши, фломастеры. Модели дней недели (в соответствии с цветами радуги), «Временная модель» в виде овалов разных размеров.
Игровое упражнение «Временная модель» Построение модели недели (месяца, сезона)	Познакомить с новой «временной моделью» в виде овалов, умение использовать в речи слова: позавчера, послезавтра.	Крышечки из сухого бассейна голубого, желтого, серого, черного, красного, оранжевого, зеленого, синего и фиолетового цветов, прокладки из плотного картона.
Занятие «Секундомер» Опыт «Секундомер»	Познакомить детей со словом «секундомер», выявить представления детей об 1 минуте, познакомить с длительностью 1 минуты. Конкретизировать временные ориентировки, упражнять в умении анализировать свои впечатления.	Песочные часы, секундомер. Секундомер (или песочные часы), парные картинки, листы бумаги в клетку, образец выполнения задания, карандаши на каждого.

<p>Занятие «Минутка»</p> <p>Работа с иллюстрациями пейзажей.</p>	<p>Учить контролировать время по песочным часам (в течении 1 минуты) в процессе выполнения разнообразной деятельности, умение регулировать темп работы.</p> <p>Обогащать словарный запас детей эстетическими, искусствоведческими терминами; развивать умение соотносить увиденное с собственными чувствами и личным опытом.</p>	<p>Песочные часы, счетные палочки, бумага в клетку, карандаши, ножницы, кукла в одежде.</p>
<p>Занятие «Три минутки»</p>	<p>Познакомить детей с длительностью 3-минутного интервала; учить контролировать время по песочным часам в процессе выполнения разнообразной деятельности; формировать чувство удовлетворения от умения выполнять задания на время.</p>	<p>Песочные часы, секундомер, листы бумаги, листы бумаги в клетку, карандаши.</p>
<p>Занятие «Тик – так»</p>	<p>Знакомить детей со строением часов, систематизировать представления о часах и их использовании.</p>	<p>Разные модели часов (будильник, песочные, секундомер, наручные механические и электронные); картинки с изображением башенных, уличных, настольных, каминных часов.</p>

Занятие «Определи время»	Познакомить детей с определением времени по часам.	Демонстрационная модель часов – циферблат с вращающимися стрелками, часы с крупными цифрами.
Игра «Определи время»	Упражнять детей в определении времени по часам.	Демонстрационная модель часов – циферблат с вращающимися стрелками, модели часов для каждого, часы с крупными цифрами.
Игра «Золушка»	Упражнять детей в определении времени по часам.	2 модели часов для каждого, нарисованных на листе без стрелок, иллюстрации из сказки «Золушка».
Игра «Грустный гном»	Упражнять детей в определении времени по часам.	2 модели часов для каждого (одни часы квадратные, вторые – круглые), нарисованных на листе без стрелок, модель года (в виде круга с 12 секторами) на каждого, цветные карандаши.
Игра «Сутки»	Закрепить части суток, упражнять детей в определении времени по часам в соответствии с частями суток.	Таблицы с изображением часов, карточки-модели частей суток, предметные картинки (тарелка, подушка, полотенце, зубная щетка, книга и т. д.).
Игра «Цветик – семицветик» Построение модели недели (месяца, сезона)	Совершенствование имеющихся представлений о частях суток, днях недели, месяцах, сезонах года и их последовательности.	Крышечки из сухого бассейна голубого, желтого, серого, черного, красного, оранжевого, зеленого, синего и фиолетового цветов.

В данной работе были использованы следующие приемы работы:

1. Показ (демонстрация)
2. Наблюдение
3. Пояснения, разъяснения, указания.
4. Беседы
5. Соотнесение дней недели с конкретным видом деятельности (занятия и др.)
6. Связывание названий дней недели с порядковым номером или содержанием
7. Построение модели недели, месяца, года
8. Напоминание: какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра

С детьми, у которых выявили, средний и низкий уровень знаний временных представлений, были проведены индивидуальные занятия, с целью повышения уровня.

Все занятия и игры, вызвали у детей большой интерес, что необходимо для успешного обучения. Понравившиеся игры использовались детьми в самостоятельной деятельности.

На третьем этапе исследования с целью определения влияния разработанного комплекса развивающих мероприятий на формирование представлений о времени методом моделирования, была проведена контрольная диагностика. Исследование проводилось по тем же методикам, что и в начале нашей работы. Результаты диагностики уровня усвоения представлений о времени детей старшей группы наглядно представлены в диаграмме (рис. 4) и таблице 5.

Таблица 5

Показатели уровня усвоения представления о времени по методу
Щербаковой Е.И.

Ф.И. ребенка	Баллы на I этапе	Уровень на I этапе	Баллы на III этапе	Уровень на III этапе
Алена Б.	13	средний	17	высокий
Антон Б.	9	средний	14	средний
Артем С.	4	низкий	10	низкий
Варя П.	8	низкий	14	средний
Вероника С.	6	низкий	10	низкий
Костя С.	13	средний	18	высокий
Ксюша М.	16	высокий	20	высокий
Марк С.	13	средний	17	высокий
Маша Б.	10	низкий	15	средний
Милолика З.	17	высокий	20	высокий
Паша Ж.	17	высокий	20	высокий
Полина К.	11	средний	17	высокий
Спартак К.	17	высокий	19	высокий
Стефания В.	12	средний	16	средний
Тимофей М.	11	средний	16	средний

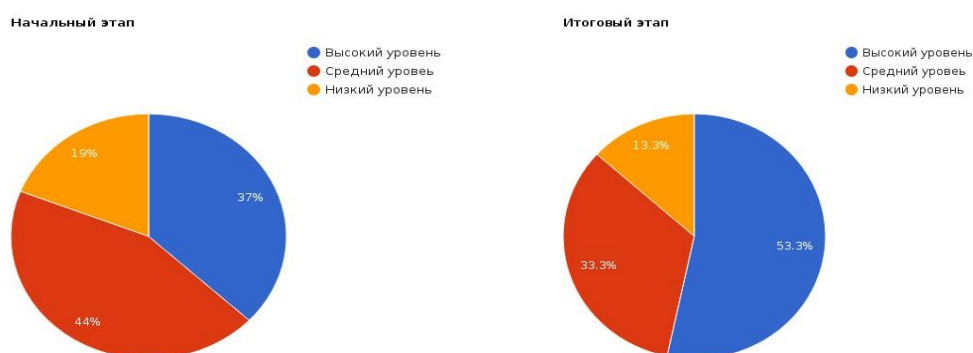


Рис. 4 Диаграмма показателей уровня усвоения представления о времени по методу Щербаковой Е.И., в процентном соотношении

В начале года у детей преобладал средний уровень, а после проведенного комплекса развивающих мероприятий высокий уровень значительно повысился. Значительно улучшился результат у детей: Алена Б., Артем С., Варя П., Костя С., Марк С., Маша Б. и Полина К. Таким образом, проделанная работа дала положительные результаты.

При выполнении методики «Пробы Хэда» высокий уровень развития временных представлений было уже у 7 ребят. Милолика З. так же осталась на высоком уровне не допустив уже не одной ошибки, а Костя С., Антон Б., Марк С., Тимофей М., Полина К. и Алена Б. допустили 1 – 3 ошибки. Процентное соотношение начального и конечного этапа можно проследить на диаграмме (рис. 5).

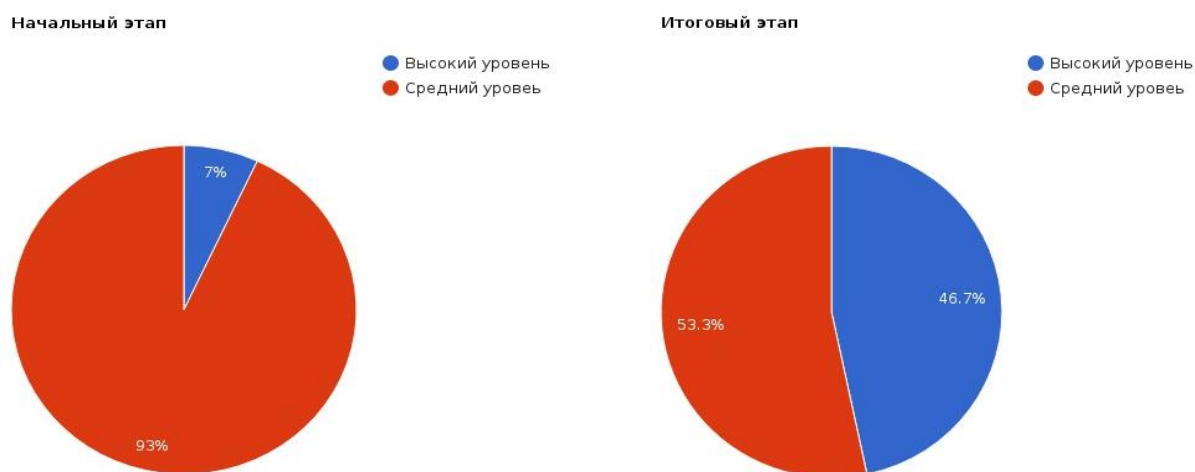


Рис. 5 Показатели уровня развития временных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться на себе, по методике «Пробы Хэда»

Далее повторно была проведена методика «Составь рассказ о времени и о себе».

Полученные данные были сопоставлены с результатом, показанными данными ребенка ранее.

При повторной диагностике правильности определения ребенком вида времени и его текучести, а также места ребенка в определенном времени и пространстве, уже четверо детей исследуемой группы продемонстрировали высокий уровень формирования данного показателя – они адекватно оценивают течение и изменение времени и пространства, в котором они живут и действуют. Так Полина К., Спартак К. и Антон Б. повысили свой уровень со среднего в высокий.

Пятеро ребят повысили свой уровень из низкого в средний. Стефания В., Алена Б., Костя С., Варя П. и Ксюша М. допускают некоторые незначительные ошибки в определении времени. Остальные 6 детей остались на низком уровне развития временных представлений. Дети затрудняются в определении вида времени и собственной деятельности в этот временной отрезок, могут правильно определить вид своей деятельности, однако, указание на время дают неверно.

Данные, полученные в результате сравнительного анализа констатирующего и контрольного экспериментов, мы отразили в диаграмме (рис. 6).

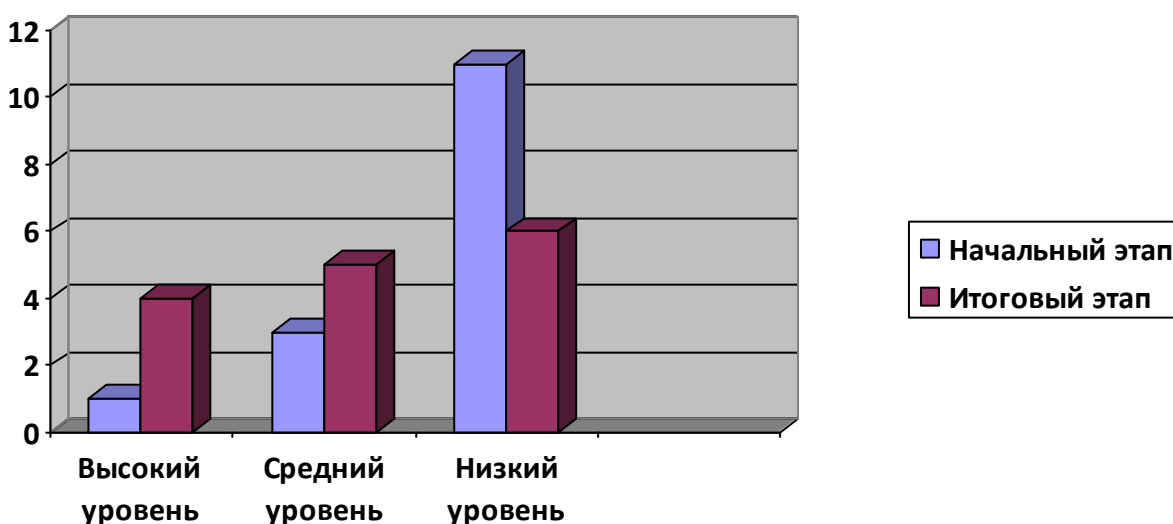


Рис.6 Диаграмма результатов диагностики по методике «Составь рассказ о времени и о себе»

Из рисунка видно, что результаты проведенной работы с детьми выше, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, результаты повторной диагностики показали, что разработанный комплекс занятий с использованием элементов моделирования, благотворно сказался на уровне развития по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Так, за короткий срок были достигнуты достаточно ощутимые результаты.

Очевидно, что метод моделирования является одним из наиболее действенных и эффективных. Благодаря ему имеется возможность преподносить один и тот же материал в ярких различных формах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста является важной педагогической задачей. Этой проблемой занимались следующие педагоги и психологи: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, А. П. Леушина, Е. И. Щербакова, Т. Д. Рихтерман, Р. Л. Непомнящая, Т. А. Мусейибова, Е. Н. Лебеденко и другие. В частности, Т. Д. Рихтерман выделяет следующие аспекта временных представлений: адекватность отражения временных промежутков и соотнесение их с деятельностью (умение организовывать свою деятельность во времени); понимание обозначающих время слов (от более простых «вчера — сегодня — завтра» до более сложных «прошлое — настоящее — будущее» и т. д.); понимание последовательности событий, действий, явлений [39, с.10].

Реализация современных подходов в дошкольном образовании требует введения в практику дошкольной образовательной организации (ДОО) различных форм, методов, средств и технологий развития временных представлений у детей. Одним из приоритетных средств развития временных представлений у детей дошкольного возраста в настоящее время является моделирование.

Моделирование — это «замена оригинала моделью (мысленно или реально) наиболее удобна для работы и наиболее доступна» [5, с.34]; «исследование каких-либо явлений, процессов путем построения и изучения моделей» [2, с.121]; «наглядно-практический прием, включающий создание моделей и их использование для формирования элементарных математических представлений» [1, с.67]; «совместная деятельность воспитателя и детей по построению, то есть по выбору и конструированию моделей, которые обеспечивают успешность освоения детьми знаний об особенностях объектов природы, их структуре, а также отношениях и связях, которые существуют между ними» [1, с.68].

В данной исследовательской работе раскрываются особенности по формированию временных представлений с помощью метода моделирования у детей дошкольного возраста.

На основе изученной психолого–педагогической и методической литературы были выявлены условия для наиболее эффективного формирования временных представлений, далее на основе прочитанной литературы был сформирован комплекс заданий, по которому впоследствии была проведена диагностика развития временных представлений.

Проводилась диагностика в 2 этапа. На первом этапе проводилась первичная диагностика уровня развития временных представлений детей старшей группы. Были использованы диагностики по методике Е.И. Щербаковой, методике «Пробы Хэда» и методике «Составь рассказ о времени и о себе».

Диагностика на втором этапе проводилась после проведения разработанного комплекса развивающих мероприятий на формирование представлений о времени, методом моделирования. Исследование проводилось по тем же методикам, что и в начале нашей работы. Результаты данной диагностики показали, что уровень формирования временных представлений у детей дошкольного возраста значительно повысился.

Так по методу Щербаковой Е.И. высокий уровень стал выше на 16%, средний уровень на 11% стал ниже, а низкий уровень понизился на 6%.

Метод «Пробы Хэда» показал, что уровень развития временных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться на себе повысился на 40%.

И по повторной методике «Составь рассказ о времени и о себе», мы увидели, что высокого уровня знаний достигло 4 человека, а не 1, как на первоначальном этапе. Средний уровень преобладал уже у 5 ребят вместо 3. Низкий уровень развития временных представлений был у 6 детей вместо 11.

Таким образом, итогом проведенной нами непосредственной образовательной деятельности с детьми было улучшение уровня развития

временных представлений, что свидетельствует об эффективности применения метода моделирования как средства развития временных представлений.

В заключении хотелось бы отметить, что в процессе игр, занятий при использовании моделирования, как средства формирования временных представлений у детей дошкольного возраста, происходит умственное развитие детей. Предложенные задания и упражнения интересны детям и вызывают у них положительные эмоции; их можно многократно варьировать, изменять, модифицировать при изучении разных тем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая, А. В. Занятия по развитию математических способностей детей 4-5 лет [Текст] / А. В. Белошистая. – М.: Владос, 2005. – 160 с.
2. Белошистая, А. В. Современные программы математического образования дошкольников [Текст] / А. В. Белошистая. — Елец: изд – во Елецкого гос. ун – та, 2005. — 256 с.
3. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: [Текст] / А. В. Белошистая. – М.: Владос, 2014. – 400 с.
4. Березина, Р. Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – М.: Просвещение, 2013. – 303с.
5. Выгодский, М. Я. Справочник по элементарной математике [Текст] / М.Я. Выгодский. – СПб.: Союз, 2013. – 200 с.
6. Гаврина, С. У. Большая энциклопедия развития и обучения дошкольника [Текст]: учебное пособие / С. У. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – М.: Оникс, 2016. – 240 с.
7. Головаха, Е. И. Психологическое время личности [Текст]: учебное пособие / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – М.: Владос, 2007. – 190 с.
8. Граб, Л. М. Обучение творческому рассказыванию детей 5-7 лет: [Текст] / Л. М. Граб. – М.: Учитель, 2013. – 140 с.
9. Грибанова, А. К. Математика дошкольникам [Текст]: учебное пособие / А. К. Грибанова, В. В. Колечко, А. М. Пасека, Е. И. Щербакова – М.: Владос, 2008. – 112 с.
10. Дошкольник изучает математику. Как и где? [Текст] / сост. Т. И. Ерофеевой. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2009. – 128с.

11. Ерофеева, Т. И. Математика для дошкольников. Книга для воспитателей детского сада [Текст] / Т. И. Ерофеева. – М.: Просвещение, 2007. – 175 с
12. Изучаем календарь [Текст] / сост. И. А. Андреева. – Мн.: Современная школа: Кузьма, 2008 – 68 с.
13. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст]: учебное пособие / А. А. Катаева, Е. А. Стреблева. – М.: Просвещение, 2012. – 180 с.
14. Кац, Е. Н. Необычная математика [Текст] / Е. Н. Кац. – М.: МЦНМО, 2016. – 64 с.
15. Кац, Е. Н. Пирог с математикой [Текст] / Е. Н. Кац. – М.: МЦНМО, 2015. – 96 с.
16. Колесникова, Е. В. Бумажное моделирование. 3-5 лет [Текст] / Е. В. Колесникова учебное пособие – М.: Эксмо, 2015. – 64 с.
17. Кононенко, И. Г. Знакомство детей со временем [Текст] / И. Г. Кононенко. – М.: Учитель, 2012. – 93 с.
18. Кузнецова, Е. М. Художественное моделирование и конструирование: программа, практические занятия с детьми 5-6 лет [Текст] / Е. М. Кузнецова. – М.: Учитель, 2014. – 112 с.
19. Лебеденко, Е. Н. Формирование представлений у дошкольников [Текст] / Е. Н. Лебеденко. – СПб.: Детство – пресс, 2006. – 218 с.
20. Любичева, Р. Ф. Дидактические сказки в процессе обучения математике [Текст]: учебное пособие / Р. Ф. Любичева, Р. Р. Мухамедьянова. – М.: Учитель, 2007. – 36 с.
21. Мальцева, И. А. Математика для дошкольников от А до Я [Текст] / И. А. Мальцева. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2015. – 74 с.
22. Маневцова, Л. М. Формирование у детей 6-7 лет понимания некоторых пространственно-временных отношений. Формирование системных знаний и умений у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. М. Маневцова. – М.: Эксмо, 2007. – 120 с.

23. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях [Текст] / сост. Р. Л. Березина, В. В. Данилова. – М.: Просвещение, 2005. – 175 с.
24. Метлина, Л. С. Математика в детском саду [Текст] / Л. С. Метлина. – М.: Просвещение, 2011. – 256 с.
25. Михайлова, З. А. Игровые задачи для дошкольников [Текст] / З. А. Михайлова. – М.: Детство-Пресс, 2015. – 144 с.
26. Михеева, Е. В. Современные технологии обучения дошкольников [Текст] / Е. В. Михеева. – М.: Учитель, 2014. – 224 с.
27. Непомнящая, Р. Л. Развитие общих способностей [Текст] / Р. Л. Непомнящая. – М.: Детство – Пресс, 2005. – 60 с.
28. Никитин, Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры [Текст] / Б. П. Никитин. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с.
29. Нищева, Н. В. Предметно – пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб: Детство-Пресс, 2010. — 128 с.
30. Новикова, В. П. Математика в детском саду. Подготовительная группа [Текст] / В. П. Новикова. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 184 с
31. Новикова, В. П. Математика в детском саду. Старший дошкольный возраст [Текст] / В. П. Новикова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
32. Новиковская, О. А. Математика в играх и картинках. От 1 до 3 лет [Текст] / О. А. Новиковская. – М.: Паритет, 2006. – 100 с.
33. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.– URL: http://www.firo.ru/?page_id=11684 (дата обращения 24.09.2018)
34. Павленко, Д. М. Первая математика [Текст] / Д. М. Павленко. – М.: Стрекоза, 2008. – 64 с.

35. Парамонова, Л. А. Воспитание и обучение детей шестого года жизни [Текст] / под. ред. Л. А. Парамоновой, О. С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 2007. – 160 с.
36. Парамонова, Л. А. Истоки [Текст]: примерная образовательная программа дошкольного образования / под. ред. Л. А. Парамонова – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 161 с.
37. Петерсон, Л. Г., Кочемасов Е. Е. Игралочка. Практический курс математики для дошкольников [Текст]: методические рекомендации / Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова. – М.: Баласс, 2009. – 176с.
38. Поддьяков, Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду [Текст] / Н. Н. Поддьякова ; под. ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н, Аванесовой. – М., 1981. – 192 с.
39. Прохоров, А. М. Большой энциклопедический словарь [Текст] / А. М. Прохоров. – М.: Владос, 2008. – 1632 с.
40. Раенко, Т. В. Межпредметная неделя: проект организации в условиях реализации ФГОС основного общего образования [Текст] / Т. В. Раенко. – М.: Учитель, 2015. – 62 с.
41. Репина, Г. А. Технологии математического моделирования с дошкольниками [Текст] / Г. А. Репина. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. — 128 с.
42. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Д. Рихтерман. – М.: Просвещение, 2011. – 47 с.
43. Смоленцева, А. А. Формирование временных представлений у дошкольников. [Текст]: конспекты занятий / А. А. Смоленцева // Дошкольная педагогика. – 2005. - № 5. – С. 17 – 19.
44. Соколова, Е. И. Детям о времени [Текст]: пособия для родителей и педагогов / Е. И. Соколова, Т. И. Тарабарина. – Ярославль: Академия развития, 2010. – 120 с

45. Соловьёва, Е. В. Радуга [Текст]: образовательная программа дошкольного образования / Е. В. Соловьёва ; под. ред. Е. В. Соловьёвой. – М.: Просвещение, 2014. – 232 с.
46. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 98 с.
47. Стожарова, М. Ю. Математика – учимся играя [Текст] / М. Ю. Стожарова – Ростов – на – Дону: Феникс, 2008. – 208 с.
48. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / А. А. Столяр ; под. ред. А. А. Столяра. – М., 1986. – 303 с.
49. Тарунтаева, Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / Т. В. Тарунтаева. – М.: Просвещение, 2001. – 2001. – 64 с.
50. Тихоненко, В. И. Время. Круглый год [Текст] / В. И. Тихоненко. – М.: Просвещение, 2003. – 89с.
51. Узорова, О. Б. Занимательная математика [Текст]: материалы для занятий и уроков с дошкольниками и младшими школьниками / О. Б. Узорова, Е. Н. Нефедова. – М.: Учитель, 2007. – 144 с.
52. Урантаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] / Г. А. Урантаева. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
53. Фридман, Л. М. Психолого – педагогические основы обучения математики [Текст] / Л. М. Фридман, - М.: Наука. – 1999. – 156 с.
54. Чуднова, Р. С. Обучение детей ориентировке во времени. Дошкольное воспитание [Текст] / Р. С. Чуднова. – М.: Экспо, 2008. – 26 с.
55. Шаталова, Е. В. Развитие временных представлений у старших дошкольников в условиях полипрограммного образования [Текст] — М.: Пресс – бук, 2011. – 45с.
56. Шорыгина, Т. А. Беседы о пространстве и времени [Текст] Т. А. Шорыгина. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 96 с.

57. Щербакова, Е. И. Методика обучения математике в детском саду [Текст] / Е. И. Щербакова. – М.: Академия, 2005. — 272 с.
58. Щербакова, Е. И. Формирование временных представлений. Дошкольное воспитание [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. И. Щербакова, О. М. Фунтикова. – М.: Академия, 2005. – 190 с.
59. Щербакова, Е. И. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объёмной модели [Текст] / Е. И. Щербакова, О. Фунтикова. // Дошкольное воспитание. – 1986. - № 5. – С. 43 – 46.
60. Щербакова, Е. Формирование обучения математике в детском саду [Текст] Е. И. Щербакова. – М.: Просвещение, 2002. – 272 с.
61. Элькин, Д. Г. Восприятие времени [Текст] / Д. Г. Элькин. – М.: Просвещение, 1962. – 169 с.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа

на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы Михеева Виктория Сергеевна

Факультет, кафедра, номер группы ИПТД, кафедра ТЧМОЕМН, гр БУ-572Т

Название работы Моделирование как средство формирования
вращенных представлений у детей дошкольного возраста

Процент оригинальности 56,09%

Дата 19.02.19

Ответственный в
подразделении

[подпись]
(подпись)

Кузнецов Н.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ;
Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет;
Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

НОРМОКОНТРОЛЬ

результаты проверки _____

пройден

Дата 19.02.19

Ответственный в
подразделении

(подпись)

(ФИО)

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Моделирование как средство формирования временных представлений у детей дошкольного возраста
Студента Михеевой Виктории Сергеевны
Обучающегося по ОПОП Управление дошкольным образованием заочной формы обучения

Михеева В.С. при подготовке выпускной квалификационной работы проявила готовность корректно формулировать и ставить задачи (проблемы) своей деятельности; готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования; анализировать, устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач (проблем).

В процессе написания ВКР Михеева В.С. проявила такие личностные качества как самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность.

Студентка проявила умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВКР Виктория Сергеевна соблюдала график написания ВКР, обоснованно использовала в профессиональной деятельности методы научного исследования, консультировалась с руководителем, учитывала все замечания и рекомендации. Показала достаточный уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВКР систематизировано: логика соответствует теме работы, имеются выводы.

Михеева В.С. продемонстрировала умения делать самостоятельные обоснованные и достоверные выводы из проделанной работы, пользоваться научной литературой профессиональной направленности.

Заключение соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Михеевой В.С. соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Руководитель ВКР Артемьева Валентина Валентиновна

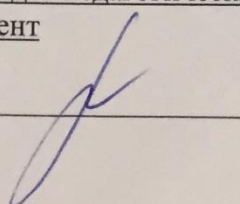
Должность доцент

Кафедра теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства

Уч. звание кандидат педагогических наук

Уч. степень доцент

Подпись _____



07.02.2019 г.